

Национальный исследовательский университет
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ

САМОстоятельность: благо или бремя?

Под научной редакцией
К. Н. Поливановой



Издательский дом Высшей школы экономики
Москва, 2025

УДК 37.026.7
ББК 88.611.3
С17



<https://elibrary.ru/bbznyy>

Монография подготовлена при финансовой поддержке
Российского научного фонда в рамках научного проекта 22-18-00416
«Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании».
<https://rscf.ru/project/22-18-00416/>

Рецензенты:

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой
детской и семейной психотерапии факультета консультативной
и клинической психологии МГППУ *Е.В. Филиппова*;

кандидат психологических наук, доцент департамента
образовательных программ, научный сотрудник Центра общего
и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института
образования НИУ ВШЭ *М.А. Новикова*

Авторы:

К.Н. Поливанова, научный редактор (введение, заключение, разд. I, III),
Д.Р. Ахмеджанова (разд. VI), *А.А. Бочавер* (разд. I, IV),
П.А. Гавриленко (разд. III), *В.Г. Ерофеева* (разд. VI), *О.Р. Михайлова* (разд. V),
А.К. Нисская (разд. II), *А.С. Струкова* (разд. III), *Е.М. Цыганова* (разд. II, III)

Самостоятельность: благо или бремя? : коллект. моногр. / К. Н. По-
C17 ливанова, Д. Р. Ахмеджанова, А. А. Бочавер и др. ; под науч. ред.
К. Н. Поливановой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». —
М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2025. — 416 с. — 600 экз. —
ISBN 978-5-7598-4125-8 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-4229-3 (e-book).

Самостоятельность школьника еще несколько десятилетий назад естествен-
но формировалась в бытовых делах, прогулках без взрослых, в выполнении при-
вычных поручений. Школа, опираясь на эту «естественную» самостоятельность,
не ставила перед собой специальной задачи ее развития. По мере сокращения
ряда привычных практик остро встает вопрос о современных условиях взрос-
ления и конкретно о семейных и образовательных факторах поддержки само-
стоятельности. Авторы монографии, опираясь на теоретические разработки
виднейших психологов, в частности У. Бронфенбреннера, Р. Райана и Э. Деси,
исследуют становление самостоятельности ребенка в семье и школе, в условиях
современного города, прослеживают отражение этих процессов в медиа. В кни-
ге представлены масштабная панорама практик развития самостоятельности у
современных школьников, в том числе в формате саморегулируемого обучения,
а также их собственный взгляд на самостоятельность.

Издание предназначено для широкого круга читателей, аналитиков и ис-
следователей сферы образования и детской психологии, педагогов и родителей.

УДК 37.026.7
ББК 88.611.3

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<http://id.hse.ru>

doi:10.17323/978-5-7598-4125-8

ISBN 978-5-7598-4125-8 (в обл.)

ISBN 978-5-7598-4229-3 (e-book)

© Авторы, 2025

Оглавление

Предисловие.....	5
Введение	6

Раздел I. Что такое детская самостоятельность?

<i>Глава 1.</i> Детская самостоятельность в контексте взросления	13
<i>Глава 2.</i> Конструкт самостоятельности	26
Заключение к разделу I.....	43
Литература к разделу I.....	45

Раздел II. Современная семья, родительская позиция и практики поддержки самостоятельности

<i>Глава 3.</i> Трансформация родительства.....	55
<i>Глава 4.</i> Эмпирическое исследование родительских представлений и практик развития детской самостоятельности.....	69
Заключение к разделу II	92
Литература к разделу II	93

Раздел III. Самостоятельность в системе образования

<i>Глава 5.</i> Школа — тотальный институт или образовательное пространство?	100
<i>Глава 6.</i> Уклад школы: hidden curriculum.....	109
<i>Глава 7.</i> Самостоятельность в представлениях школьных учителей	137
<i>Глава 8.</i> Как подростки и молодежь воспринимают свою самостоятельность в дополнительном образовании.....	202
Заключение к разделу III.....	208
Литература к разделу III.....	211

Раздел IV. Город как пространство для развития автономии

<i>Глава 9.</i> Независимые перемещения детей	227
<i>Глава 10.</i> Родительская лицензия на независимую мобильность	242
Заключение к разделу IV	258
Литература к разделу IV.....	260

**Раздел V. Медиа, самостоятельность ребенка
и родительский контроль: репрезентации в разных типах СМИ,
каналы влияния на общественное мнение**

<i>Глава 11.</i> Медиаисследования детской самостоятельности и родительского контроля	269
<i>Глава 12.</i> Репрезентации самостоятельности в прессе	277
<i>Глава 13.</i> Репрезентации самостоятельности на YouTube	283
<i>Глава 14.</i> Репрезентации родительства в подкастах.....	289
<i>Глава 15.</i> Репрезентации родительского контроля в книгах	294
<i>Глава 16.</i> Источники представлений о самостоятельности у российских детей и молодежи	307
Заклучение к разделу V.....	323
Литература к разделу V.....	324

Раздел VI. Становление самостоятельности

<i>Глава 17.</i> Социальная и самостоятельная регуляция обучения у школьников.....	335
<i>Глава 18.</i> Родительские практики поддержки социальной и саморегуляции	358
<i>Глава 19.</i> Самостоятельность в контексте взросления: от подросткового возраста к становящейся взрослости.....	372
Заклучение к разделу VI	399
Литература к разделу VI.....	401
Заклучение.....	410
Об авторах	413

Предисловие

Эта монография подготовлена сотрудниками Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ в рамках выполнения гранта РНФ № 22-18-00416 «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании» (<https://rscf.ru/project/22-18-00416/>). Проект был начат в 2022 г., но тема самостоятельности школьников появилась в исследованиях Центра раньше. Именно становление самостоятельности рассматривается в науках о человеке в качестве индикатора взросления и зрелости. Полностью зависимый от родителей или других взрослых младенец постепенно освобождается от необходимой ему поначалу опеки и становится зрелой личностью.

Тема становления личностной автономии преимущественно остается прерогативой возрастной психологии в ее классических образцах, восходящих к работам Ж. Пиаже и Л. Выготского. Но сегодня встает вопрос о том, в какой мере школьное образование и современная семья обеспечивают условия для развития самостоятельности. Насколько в современном мире действительно востребована самостоятельность, и та ли это самостоятельность, которая ожидалась от наших родителей и прародителей.

Предлагая читателям эту книгу, мы приглашаем к разговору о новом детстве и даже о новой взрослости. Сегодня самостоятельность — это не просто способность сделать все самому, это в гораздо большей степени способность делать осмысленный выбор, ориентируясь в быстро меняющемся мире, готовность к изменениям, умение брать на себя ответственность за собственную жизнь, какие бы трудные задачи перед нами эта жизнь не ставила.

В процессе написания книги нам помогали многие коллеги — сотрудники Института образования НИУ ВШЭ. Авторский коллектив выражает им искреннюю благодарность за неравнодушное отношение к нашей работе, за доброжелательное обсуждение, за умные вопросы.

Мы благодарим Оксану Александровну Барбашину, Олега Александровича Баженова и других участников исследований, включенных в монографию, а также наших коллег Яну Павловну Королеву, Ксению Викторовну Павленко, Анну Никитичну Корзун, Елизавету Викторовну Сивак, Кристину Александровну Любичскую и Юлию Петровну Андрееву.

Введение

Самостоятельность по самой своей сути — странный объект научного исследования. С одной стороны, на уровне обыденного сознания она воспринимается как совершенно очевидное свойство индивида: этот самостоятельный, этот — нет. Молодые родители с гордостью сообщают окружающим о новых навыках, освоенных ребенком: уже сам ест ложкой, уже сам шнурки завязывает... Чем больше ребенок может сделать сам, тем он самостоятельнее и взрослее.

С другой стороны, как только мы выходим в научное поле, ясность исчезает. Представление о самостоятельности дробится на множество частных фокусов и аспектов: самостоятельность в быту, самостоятельность в учебной работе; самостоятельность как качество личности или как простое умение выполнить несложное задание и проч., и проч. Еще больше усложняет понимание самостоятельности конструкт агентности, восходящий к идеям Гидденса о соотношении структуры и действия и понимаемый как способность к преобразованию структуры и выходу за ее рамки.

При всем многообразии пониманий самостоятельности существенным ядром в ней является способность к действию вопреки внешнему давлению, будь то влияние внешних по отношению к действующему обстоятельству — обязательств, приказов, ожиданий социума и т.д. или внутренние (организмические) импульсы («степени свободы», по Н. Бернштейну). То есть самостоятельность можно обобщенно понимать как преодоление полевого поведения (в терминах К. Левина).

Все многообразие подходов к пониманию самостоятельности едва ли не столь же обширно, как вся психология развития. И это естественно: самостоятельность, как бы она ни полагалась, остается синонимом взросления. И обыватель, и исследователь согласны, что чем взрослее индивид, тем самостоятельнее он, тем больше он может сделать сам, без оглядки и чьего-то разрешения. Отсюда сетования на недостаточную самостоятельность, на «инфантильность» молодого поколения. Да и само слово «ин-

фантильность» как синоним несамостоятельности сближает ее с детскостью.

В этой книге мы преимущественно будем говорить об условиях, порождающих и поддерживающих детскую самостоятельность. Мы полагаем, что происходящие социокультурные изменения — мобильность в самом широком смысле слова: увеличение продолжительности жизни, изменение состава семьи, гибкость брачных/партнерских союзов, более позднее рождение первенца, возможности смены профессиональной деятельности — все это существенно меняет условия, которые раньше «автоматически» приводили к развитию самостоятельности. В середине прошлого века ребенок быстро осваивал навыки самообслуживания и бытовые функции, был реальным помощником в заботе о младших детях; отправляясь в школу, он полностью полагался на свои возможности. Младшие подростки полвека назад знали, что такое жизнь без родителей, имели опыт самостоятельных поездок, даже работы и заработка, у них постепенно оформлялись планы на будущее. Но также они не были чужды рискованным приключениям, много времени проводили вне контроля взрослых¹.

У современных пятиклассников существенно меньше домашних обязанностей, меньше независимости в передвижениях и возможностей принимать самостоятельные решения. Однако Интернет стал местом, закрытым от контроля со стороны взрослых².

Таким образом, пространство возможной, да и потребной самостоятельности сужается, родители все больше вникают в школьные дела детей, в их контакты со сверстниками. При этом проявление самостоятельности смещается от сферы быта и самообслуживания к серьезному жизненному выбору.

Если согласиться, что естественный рост детской самостоятельности сегодня видоизменился, если допустить обыскуство-

¹ *Поливанова К.Н. и др.* Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185–205.

² Там же.

ние ранее естественного процесса, то именно ситуации, порождающие и выращивающие самостоятельность, должны все более занимать и родителей, и педагогов, и исследователей детства.

Основной вопрос, которому посвящена данная книга, — связь становления детской самостоятельности с воспитательными практиками взрослых — педагогов и родителей, в первую очередь с практикой контроля и поддержки автономии ребенка. Эмпирические данные подтверждают, что разные формы контроля — поведенческий, задающий структуру и рамки деятельности, и манипулятивный (психологический), направленный на отслеживание мыслей и переживаний ребенка, — по-разному воздействуют на его развитие. В частности, чрезмерный поведенческий контроль способствует возникновению у ребенка поведенческих нарушений, а манипулятивный — провоцирует и поведенческие, и внутриличностные проблемы.

Исследования, представленные в данной книге, проводились в период с 2020 г., основной пул исследований проведен в 2022–2023 гг. при финансовой поддержке РНФ в рамках проекта 22-18-00416 «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании». Над книгой работал большой коллектив сотрудников Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ.

Для упорядочивания многочисленных эмпирических и теоретических исследований, проведенных в рамках проекта, мы выбрали экологическую модель У. Бронфенбреннера. Теория Бронфенбреннера была особенно популярна в 70–80-е годы прошлого века, поскольку автор неоднократно ссыался на работы Л.С. Выготского, а его экосистемы представляли собой конкретизацию идей в «зоне ближайшего развития» (по Выготскому).

Бронфенбреннер рассматривает условия нормального развития, разделяя их на четыре области (системы), где каждая следующая объемлет предыдущую. Первая система (микросистема) — сам ребенок и его ближайшее окружение — семья; микросистема окружена мезосистемой, в которую входят школа, детский садик, соседи и ближайшее окружение семьи. Следующую экзосистему можно описывать как условия существования предыдущих —

это профессиональная деятельность родителей и семьи, система взаимодействия с расширенной семьей, а также службы поддержки (медицина и социальные службы). И наконец, все эти системы помещены в макросистему, конституирующую ценности, нормы, традиции той культуры, в которой растет и взрослеет ребенок.

Наша книга построена похожим образом: после теоретического раздела I, в котором раскрыты связи самостоятельности со взрослением и описаны основные теории самостоятельности, идет раздел II «Современная семья, родительская позиция и практики поддержки самостоятельности», далее — раздел III «Самостоятельность в системе образования» и раздел IV «Город как пространство для развития автономии». В разделе V «Медиа, самостоятельность ребенка и родительский контроль: репрезентации в разных типах СМИ, каналы влияния на общественное мнение» описан широкий социальный контекст, в который помещено понятие самостоятельности, — это материалы СМИ, электронных и печатных, как источник образов самостоятельности. В последнем разделе VI «Становление самостоятельности» мы рассматриваем возможности индивида в организации собственного обучения: это учебная самостоятельность и ее трансформация от подросткового возраста к периоду становящейся взрослости. Данный раздел замыкает бронфенбреннеровскую логику развертывания систем, определяющих развитие индивида, возвращая нас к микросистеме — самому субъекту, чья самостоятельность конституирует всю логику настоящей книги. Именно самостоятельность в обучении, возрастная динамика, как своеобразная линза, собирают воедино все предыдущие рассуждения, поскольку обучение — одно из главных занятий подростков и молодежи, с которым они связывают свое будущее, а возрастные особенности позволяют проанализировать, как меняются представления и практики при взрослении.

И наконец, заключение — это подведение итогов, обобщение и осмысление представленных материалов.

В завершение важно подчеркнуть, что тема детской самостоятельности не только порождает конкретные вопросы о логике ее развития, не только провоцирует все новые и новые эм-

пирические исследования. Самостоятельность обнаруживает себя на пересечении умения действовать (просто технической возможности, умелости) и желания действовать. И это делает ее изучение совершенно нетривиальной задачей. Самостоятельное действие предполагает наличие умелости (ребенок в состоянии выполнить данное действие), внешней и внутренней мотивации, а также готовности нести ответственность за результат и последствия. И всякий раз, когда ребенок делает что-то сам, в его действии соединяются все эти аспекты. Такие рассуждения сразу же ставят под сомнение исходное допущение о постепенном нарастании самостоятельности.

В связи с этим нельзя не вспомнить довольно старые работы П. Хейманса о задачах развития, в которых он специально указывает на момент делегирования права на самостоятельное действие³. Право действия (например, родительская лицензия) часто выдается еще до того, как освоен и автоматизирован навык действия. Такое право словно задает зону ближайшего развития собственно умелости. Представленные в книге материалы, особенно о родительских, учительских и самого взрослеющего человека представлениях о самостоятельности ставят все новые и новые вопросы, в том числе и философские: что есть взрослость.

³ Хейманс П. Г. Концептуализация и операционализация задач развития // Процессы психического развития: в поисках новых подходов. М.: [б.и.], 1995. С. 8—18.

Раздел I

Что такое детская самостоятельность?

— Но кто же говорит тебе по вечерам, когда нужно ложиться спать или что-нибудь в этом роде? — спросила Анника.

— Это делаю я сама, — сказала Пеппи. — Сначала я говорю это один раз ласково, и если не слушаюсь, то говорю это еще раз уже строго, а если я все-таки не желаю слушаться, то задаю себе взбучку.

Астрид Линдгрен. Пеппи Длинныйчулок

Глава 1

ДЕТСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ВЗРОСЛЕНИЯ¹

Самостоятельность ребенка представляет собой междисциплинарный предмет исследования на стыке психологии личности, развития, среды, а также семейной психологии. Самостоятельность обладает сложной структурой и представлена, с одной стороны, личностными составляющими, а с другой — поведенческими проявлениями. Понятие «самостоятельность» в целом аналогично автономии, но нередко рассматривается в качестве зонтичного и в большой степени — житейского понятия, отражающего совокупность отдельных аспектов человеческого поведения, мышления, принятия решений, совершения ценностных выборов и др. Целый ряд авторов подчеркивает множественность значений самостоятельности.

Тема самостоятельности в психолого-педагогическом контексте имеет неоднозначный статус. С одной стороны, учебная и бытовая самостоятельность является безусловной ценностью для специалистов и родителей, никто не готов поддерживать постоянную зависимость ребенка от внешних рамок, если есть возможность от нее уйти. С другой стороны, чтобы самостоятельность развивалась, ребенку необходимо иметь пространство для экспериментирования и опыт встреч с неудачами, ошибками, а в конечном счете — как с позитивными, так и с негативными последствиями своей деятельности, требуемая же для этого степень

¹ При подготовке данной главы использованы материалы статьи: Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. doi: 10.17759/jmfp.2016050201 (дата обращения: 18.09.2023).

свободы ребенка может вызывать у взрослых разные негативные переживания (страх, тревогу, гнев и печаль в связи с нереализуемыми перфекционистскими установками и др.). Эти переживания вкупе с восприятием окружающего мира как источника опасности приводят к снижению поддержки детской инициативы и активности и повышению различных форм инструментального (с помощью видеокамер, приложений родительского контроля и др.), поведенческого (например, ограничивающего определенные виды активности) и манипулятивного (действующего через провокацию чувств стыда и вины у ребенка) контроля. В то же время социальный запрос на сопровождение подросткового самоопределения и развитие их автономии, как на уровне стратегии — в выстраивании собственного жизненного пути, так и на уровне тактики — самообслуживания, решения повседневных задач и принятия повседневных решений, чрезвычайно велик.

Конец XIX в. ознаменовался зарождением, а затем и расцветом педологии — науки о ребенке. Можно предполагать, что необходимость в такой науке была обусловлена собственно «появлением» детства в фокусе социальных наук. Индустриализация как массовое явление потребовала обученных работников, зарождается массовое обучение, обеспечивающее индустриальную экономику кадрами.

Именно педология вводит в широкое употребление представление о возрасте как универсальной переменной и закладывает основание психологии развития. Традиционным для психологии развития в XX в. было постулировать постоянное накопление меры свободы в управлении собственным поведением, т.е. меры самостоятельности.

Начиная с первых десятилетий прошлого века тема развития, его логики и порядка становится основной в русле детской психологии. Интересно в связи с этим обратить внимание на начало классического текста Л.С. Выготского «Проблема возраста». Автор пишет: «По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы». Тема развития, и в частности периодизаций, долгие десятилетия оставалась ключевой. В известной мере она определи-

ла представления о детях и их взрослении. Все без исключения периодизации раскрывали ступенный характер взросления и описывали этапы становления как качественно различающиеся. Каждый следующий этап характеризовался новыми качествами индивида, повышающими его способность взаимодействовать со средой, т.е. новым уровнем самостоятельности.

Самостоятельность рассматривалась как самостоятельный конструкт, выражающий меру взрослости ребенка. Частота и номенклатура самостоятельных поступков (совершаемых по собственному усмотрению, без необходимости получить разрешение и отчитаться о результатах, т.е. неподконтрольно) в совокупности составляли своеобразную шкалу взрослости. В известной мере психология развития поставила знак равенства между понятиями самостоятельности и дееспособности.

Психология развития вслед за педологией закрепила специфический взгляд на развитие, ставя акцент на возрасте как универсальной независимой переменной, конституирующей процессы изменения психологического портрета ребенка.

Психология развития и ее важнейшая составляющая — периодизация психического развития конкретизируют вопрос о взрослении в контексте новообразований возраста. В отечественных периодизациях новообразования рассматриваются прямо, в иных, например Ж. Пиаже или З. Фрейда, так или иначе обсуждаются. По Л.С. Выготскому, развитие есть овладение собственным поведением, т.е. превращение импульсивного действия в регулируемое самим действующим индивидом. Другими словами, можно говорить о преодолении полевого поведения (в терминах К. Левина) и возникновении действия, которое регулируется в соответствии с намерениями самого действующего.

Наиболее яркой иллюстрацией такого понимания новообразования служит произвольность как новообразование, конституирующее «кризис семи лет». В этот момент происходит так называемое обобщение переживаний и действие начинает регулироваться не только привлекательностью внешней ситуации, но и дополнительными, в том числе внутренними, характеристиками действующего. Произвольность считается основой школьной готовности

(см., например, [Нисская, 2012]). Специально проблемы воли и произвольности исследованы в работе Е.О. Смирновой [Смирнова, 2015]. Произвольность понимается как способность самостоятельно ставить (или принимать поставленную взрослым) цель, удерживать и достигать ее.

Но если проанализировать приведенные в литературе определения новообразований других возрастных периодов, то легко обнаружить, что все они связаны с появлением новых средств «овладения собственным поведением». В один год появляется так называемое *мотивирующее представление* [Божович, 2001]: способность удерживать образ привлекательного предмета в памяти. Мотивирующим такое представление называется потому, что провоцирует поиск привлекательного предмета или места, т.е. провоцирует (мотивирует) действия. Другими словами, до года ребенок полностью зависим от внешних наличных стимулов, а с года он может преодолевать их притягательность и стремиться к тому, что запомнилось, но в данный момент отсутствует в поле зрения. В три года, по Д.Б. Эльконину, появляется личное действие или гордость за достижение [Эльконин, 2007]. Личное действие — это действие, выполняемое по собственному намерению, по своему «хотению», вопреки тому, что навязывается взрослым.

Мы видим, что все новообразования сходны и могут быть трактованы как всё новые уровни самостоятельности. Например, мотивирующее представление — это тот образ объекта, который заставляет ребенка действовать, когда сам объект находится вне поля непосредственного восприятия. Мотивирующее представление есть та психологическая функция, в которой выражено некое, пусть и кратковременное, удержание цели. В кризисе трех лет возникает личное действие, т.е. действие, к которому ребенок относится как к своему. Личное действие в кризисе трех лет вплетено в «систему Я» [Божович, 2001], выражаясь в желании действовать по своему усмотрению. Близкой нам кажется и возникающая в этом же возрасте гордость за достижение: личное действие приводит к достижению, которое оценивается взрослым и становится значимым для ребенка.

В концепциях детского развития уделяется большое внимание различным аспектам самостоятельности. Ведь на каждом этапе ребенку необходимо находить новый баланс между своей зависимостью от других и управлением собственной потребностью в автономии — «сильным побуждением действовать самостоятельно, занимать господствующее положение в своем материальном и социальном мире, быть компетентным и добиваться успеха» [Крайг, Бокум, 2012, с. 365]. Так, по Э. Эриксону, все стадии эпигенетической теории развития личности предполагают переход на более высокий уровень самостоятельности, позволяющий делать взаимодействие со средой более сложным и субъектным, дети же, которые не справляются с решением возрастных задач, впоследствии имеют сложности с аналогичными проблемами и переходом на следующий уровень развития [Эриксон, 1996].

Любопытно, что почти все периодизации детства появились в середине XX в. Начиная с 70-х годов прошлого века новые периодизации появляться перестали. Однозначно ответить на вопрос, почему, невозможно. Но можно допустить, что понимание развития лишь как ответа на некие «задачи возраста», по Дж. Хэвигхерсту [Havighurst, 1948], ныне кажется уж слишком большим упрощением.

Сегодняшнее общество переживает многочисленные трансформации. И естественно, что современное состояние детства обусловлено большим числом процессов, происходящих в мире. Это процессы можно определять как политические, социальные, экономические, культурные, и все они создают уникальную конфигурацию факторов, оформляющих современное детство.

Обратим внимание на то, что оценка данной ситуации во многом обусловлена исследовательской позицией: если ребенок рассматривается как отдельное существо, развивающееся по своим собственным законам, то широкие социальные и экономические изменения остаются за пределами детской, за границами «заповедного сада». Если же детство и ребенок являются социальными конструктами, как в социальном конструкционизме К. Гургена, или полагаются как культурно-исторические феноме-

ны (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), то детство предстает перед исследователем совершенно иначе.

Действительно, например, в работе о периодизации Д.Б. Эльконин прямо выделяет позицию «общественного взрослого», которая задает направление развития в детских возрастах [Эльконин, 1971]. Общественный взрослый — позиция, вбирающая в себя всю совокупность характеристик настоящего, в котором этот взрослый оказывается. Изменение социальных контекстов, таким образом, неминуемо модифицирует и детство. Но если детство полагается недо-взрослостью, обещанием будущего, дублирующего настоящее, то индикаторы сегодняшней (или даже вчерашней) взрослости задают направление взросления, в котором едва ли не первой характеристикой становится самостоятельность — способность действовать по своему усмотрению, минимизируя необходимую помощь извне, принимая на себя ответственность за последствия.

Образ такого взрослого — отдельный самодостаточный человек. Самостоятельность в самом своем основании предполагает и психологическую, и практическую независимость индивида. И все теории развития, все периодизации в качестве завершающего этапа описывают индивида, владеющего способностью действовать индивидуально. В этой логике задаются и смежные с самостоятельностью конструкты — субъектность, агентность, инициативность и др. Образ взрослого в такой парадигме — это образ Робинзона Крузо, в одиночку справившегося с обрушившимися на него испытаниями.

Следовательно, сегодня необходимо ставить вопрос о том, в какой мере образ индивидуального действующего валиден в современных социокультурных условиях.

В конце 1990-х в рамках ОЭСР была разработана модель ключевых компетентностей DeSeCo — The Definition and Selection of Key Competencies [Rychen, Salganik, 2002]. В этом документе были определены три основные компетентности, необходимые для жизни в современном мире. Это интерактивное использование инструментов/средств (Using tools interactively), способность действовать самостоятельно (Acting autonomously) и функцио-

нирование в гетерогенных группах (Functioning in heterogeneous groups).

Обсуждая истоки основных компетентностей, авторы указывают на противоречивость современного мира, на его неоднозначность, на необходимость развития способности справляться с различиями и противоречиями.

Сегодняшний разнообразный и сложный мир требует, чтобы мы не обязательно спешили с единственным ответом, с готовым решением, а, скорее, искали компромисс между автономией и солидарностью, разнообразием и универсальностью, инновациями и непрерывностью — путем интеграции целей, кажущихся противоречивыми или несовместимыми. Таким образом, люди должны научиться мыслить и действовать более комплексно, принимая во внимание многочисленные взаимосвязи между позициями или идеями, которые могут казаться противоречащими друг другу.

Хотя сама идея обсуждения основных компетентностей была связана с преодолением знаниевого подхода и предвляла реализацию компетентностного подхода в международных исследованиях PISA, перечень компетентностей представляется симптоматичным и по своему смыслу выходящим за рамки сугубо прагматических задач образования. Так, наряду с автономией в нем фигурирует умение работать в неоднородных группах. Что это означает и почему это умение видится нам важным на рубеже столетий?

Мы полагаем, что дополнение самостоятельности/автономии как ключевой компетентности еще одной — умением работать в сложно организованных группах — связано с существенным сдвигом в представлении об успешности и, вероятно, в структуре организации профессиональной деятельности. Сегодня все большее значение придается не индивидуальной способности к достижению результата, а координации усилий разных акторов. Стремительная технологическая модернизация, внимание к глобальным мировым вызовам, например, к проблеме климата или к проблеме социального неравенства, создает все более разнообразный и взаимосвязанный мир. Успешно функционировать

в современном мире, в частности, постоянно осваивать меняющиеся технологии и справляться с растущими объемами информации, с постоянно меняющимися контекстами — решение этих задач все чаще требует коллективного действия и способности к кооперации. Индивидуальная самостоятельность вплетается в более сложные условия жизни и контексты, не теряя своей важности, она остается значимой характеристикой деятельности человека, но лишь при условии развития и других способностей.

Легко заметить, что номенклатура ключевых компетентностей созвучна характеристикам самодетерминации в теории Райана и Деси (SDT) — трем базовым потребностям: потребностям в автономии, компетентности и связи с другими людьми. Подробнее мы остановимся на SDT ниже, в главе 2.

Этапы появления произвольных действий в логике периодизации являются своеобразной шкалой развития автономии. Но истоком происхождения собственного детского действия, произвольного действия, является, по Д.Б. Эльконину, совокупное действие. Эта тема была более подробно развита в статье Б.Д. Эльконина «Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие» [Эльконин, 1996]. В данной работе выделены и описаны характеристики действий взрослого, которые могут привести к появлению собственного детского действия. Передача ребенку культурного действия происходит при особых условиях. «Во-первых, действие взрослого — это выразительное действие. Оно выразительно прежде всего потому, что адресовано ребенку. Это действие-вызов. Действуя, взрослый как бы вызывает ребенка на содействие. <...> Во-вторых, и это самое главное, выразительность и адресованность действия взрослого действительно основаны на его очень специфичном строении. Принцип этого строения в том, что действие никогда не выполняется до конца, в нем всегда оставляется промежуток, место для содействия ребенка. Можно сказать, что здесь Зона ближайшего развития строится предельно обнаженно, превращаясь в зону ближайшего движения» [Там же, с. 60]. Таким образом, взрослый постепенно «отступает», оставляя ребенку все больше «места» для собственного действия. Взрослый иници-

рует и провоцирует действие ребенка, словно передавая ребенку его собственную самостоятельность и создавая пространство для развития детской поведенческой и личностной автономии.

Родители могут развивать самостоятельность своих детей, пытаясь понять их точку зрения, поощряя индивидуальность, уважая различия во мнениях с ребенком посредством признания, и стимулировать его самовыражение и принятие самостоятельных решений для формирования независимости [Marbell-Pierre et al., 2019; Benito-Gomez et al., 2020; Barni et al., 2022]. Было также выявлено, что сверстники менее влиятельны, чем родители, с точки зрения формирования практик самостоятельности [Hare et al., 2015; Audet et al., 2021; 2022], но уровень их влияния сдерживается степенью родительского контроля над ребенком. В частности, чем больше родители контролируют молодых людей, тем больше на них влияет отношение и поведение сверстников, поскольку им трудно строить конструктивные и надежные отношения со своими родителями [Chan, Chan, 2013; Hare et al., 2015]. Школа может воздействовать на развитие самостоятельности через учителей и одноклассников. Например, когда подросток понимает, что его поведение ценится и принимается одноклассниками (поддержка независимости одноклассников), эта поддержка может привести к лучшей мотивации и саморегуляции, компенсируя отсутствие поддержки самостоятельности со стороны родителей [Ma et al., 2022]. Учителя, которые поддерживают самостоятельность ребенка, демонстрируют поведение, аналогичное поведению родителей: например, объясняют свои действия, стремятся выслушать мнение учащихся и дать вежливую информативную обратную связь [Banerjee, Halder, 2021].

На рубеже XX и XXI вв. появились работы Д. Элkinда, которые трактовали те изменения, которым подвергся социальный конструкт детства. Элкиндр подробно анализирует в своих работах трансформацию семьи и школы и приходит к выводу об эрозии ранее устойчивых социальных ролей и их замене скриптами (сценариями) и фреймами (*от англ. frame* — кадр, рамка — единица социальной структуры). Картина детства, которую представляет Элкиндр, описывается такими терминами, как «многообразие»,

«переходность», «индивидуализация» и т.д. В частности, он указывает на значение гендера, темперамента, специальных образовательных потребностей и проч. [Elkind, 1998].

Этот анализ, если вдуматься, трансформирует подход возрастной психологии, в котором единственной независимой переменной был возраст. Мы понимаем сегодня, что взросление, вероятно, не происходит единообразно, вне зависимости от семейных условий, привязанности, социально-экономического статуса, способностей и многого другого.

Как следствие, меняется и само представление о взрослости и взрослении. Еще полвека назад взрослость в известной мере задавалась самостоятельностью, а переход ко взрослости был важнейшей вехой в индивидуальной биографии. Взрослость в индустриальную эпоху наступала с окончанием обучения (подготовки к профессии). Нормальным считалось получение образования, брак заключался в начале третьего десятилетия жизни, а первый ребенок рождался примерно через год [Shek et al., 2019].

В связи с переходом к информационной экономике, с возросшей ценностью образования, сексуальной революцией и удлинением жизни переход ко взрослости еще более удлинился, особенно в развитых странах. Хотя социальная политика и законодательство определяют в качестве критерия взрослой жизни достижение совершеннолетия (18 лет или 21 года в зависимости от страны), события, маркирующие переход ко взрослой жизни, могут случаться гораздо позже или не случаться вовсе.

Если раньше молодые люди в возрасте 18–19 лет вступали в брак, устраивались на работу, иногда шли в армию, то теперь четко заданные траектории взросления размываются. И это кардинально меняет соотношение взрослости и самостоятельности. Брак, работа в какой-то организации и армия были относительно жесткими структурами, которые в известной мере предостерегали от ошибок, потому что предлагали понятные способы встраивания в общество [Nelson, 2021]. Но результаты социологических, экономических, демографических исследований показывали, что с 60-х годов прошлого века в странах с высоким уровнем доходов молодые люди продолжают жить с роди-

телями, остаются зависимыми от них и не стремятся создавать собственную семью [Shek et al., 2019].

Меняется не только возраст заключения брака, но и ожидания от супружеских ролей. Если раньше люди заключали браки, чтобы чувствовать себя безопасно, и жили с одним партнером до смерти, то теперь они стремятся к близости и самореализации в отношениях [Bühler, Nikitin, 2020]. Кроме того, появились разные формы романтических отношений между людьми, а дети больше не воспринимаются как неотъемлемая часть брака [Shek et al., 2019].

Значительные изменения произошли и в понимании карьеры. Сегодняшняя «экономика знаний» требует большей образовательной подготовки и развития навыков, что делает работу более сложной с точки зрения познания и потенциально более полезной, чем в прошлом [Gerstorf et al., 2023]. Работа стала разнообразнее: теперь требуется меньше физических ресурсов и больше когнитивных, чем когда-либо прежде. Чтобы стать успешным в карьере, необходимо уметь использовать информацию и технологии, поэтому все больше молодых людей в разных странах получают высшее образование и отводят много времени на профессиональную подготовку. С одной стороны, ширятся горизонты для успешной реализации в карьере, с другой — выше риск неподготовленности к растущим требованиям.

Все это привело к уменьшению влияния дискурса структуры и расширению возможностей для вступления во взрослую жизнь, которая перестала ассоциироваться с самостоятельной жизнью в определенном возрасте [Nelson, 2021].

Современный мир изменился, в нем меньше чувствуется влияние структуры, которая, хотя и ограничивала выбор, но предоставляла понятные сценарии с прописанными ролями. Теперь юноши и девушки ощущают большее давление со стороны общества, потому что им постоянно приходится делать выбор, даже в ситуациях, которые раньше были понятными и решенными. Основной вопрос, стоящий перед молодежью, — как использовать время юности, чтобы успешно социализироваться. Пытаясь справиться с безграничными возможностями, многие юноши

и девушки выбирают траектории, ведущие к приспособлению, другие же совсем не могут адаптироваться к обществу. Чтобы справиться с давлением среды и достигать долгосрочных целей, приходится проявлять самостоятельность и ответственность, что требует от человека больших усилий [Nelson, 2021].

Наиболее отчетливо эти трансформации можно проследить на примере так называемой становящейся взрослости — это период жизненного цикла, который ввел в научный дискурс американский психолог Дж.Д. Арнетт. С опорой на данные социологических, экономических и демографических исследований он показал, что взросление откладывается. События, традиционно знаменовавшие переход ко взрослой жизни, включая окончание образования, получение стабильной работы, брак и родительство, происходят позднее, чем когда-либо прежде. Период с 18 до 29 лет Арнетт назвал становящейся взрослостью, которая характеризуется пятизвездием черт: сосредоточенностью на себе, поиском идентичности, экспериментами, нестабильностью и ощущением себя между подростковым возрастом и взрослым [Arnett, 2000]. По мнению Арнетта, условия жизни сильно изменились, поэтому универсальные модели психологии развития не соответствуют современным реалиям. Ученый предложил учитывать социально-экономические изменения и рассматривать взросление как индивидуальный процесс. Тем не менее он во многом опирался на теории развития.

Резюмируем. Середина XX в. ознаменовалась взрывным развитием психологии развития. В ней оформилось представление о норме развития, о результатах стадийного/возрастного развития. Каждая стадия finalizировалась в некоторых достижениях (новообразованиях), которые можно понимать как этапы становления самостоятельности.

Этот дискурс внутренне ориентирован на понимание развития как развития индивида — отдельного изолированного человека. Современный мир удлинняет период детства, да и в целом ставит дихотомию «ребенок — взрослый» под сомнение. Важнейшей компетентностью современного человека становится его способность к кооперации и коммуникации.

Независимое действие — отнюдь не единственная и не основная характеристика сегодняшнего взрослого, но она по-прежнему очень важна.

Понятные модели взрослости как тотальной самостоятельности все менее валидны. Но исчезают и сложившиеся пространства становления самостоятельности — пробы независимого неподконтрольного поведения: свободные перемещения, бытовое самообслуживание, самостоятельная самоорганизация в обучении. Тем большее внимание уделяется сегодня воссозданию условий поддержки самостоятельности — в семье, в школе, во внешкольной активности.

Научное издание

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ: БЛАГО ИЛИ ВРЕМЯ?

Зав. книжной редакцией *Е.А. Бережнова*

Редактор *Г.Е. Шерихова*

Компьютерная верстка: *О.А. Быстрова*

Корректор *Е.Е. Андреева*

Дизайн обложки: *В.В. Коршунов*

Все новости издательства — <http://id.hse.ru>

По вопросам закупки книг
обращайтесь в отдел реализации
Тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15295, 15296, 15297
bookmarket@hse.ru

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15285

Подписано в печать 23.05.2025. Формат 60×90/16
Гарнитура Newton. Усл. печ. л. 26,0. Уч.-изд. л. 18,3
Тираж 600 экз. Изд. № 2876. Заказ №

Отпечатано в ООО «Фотоэксперт»,
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42